

Moore, D. (2006). *Plurilinguismes et école*. Paris, France :  
Éditions Didier

Denise Lussier

Volume 36, numéro 1, 2010

Vers un changement de culture en enseignement supérieur

URI : <https://id.erudit.org/iderudit/044015ar>

DOI : <https://doi.org/10.7202/044015ar>

[Aller au sommaire du numéro](#)

Éditeur(s)

Revue des sciences de l'éducation

ISSN

0318-479X (imprimé)

1705-0065 (numérique)

[Découvrir la revue](#)

Citer ce compte rendu

Lussier, D. (2010). Compte rendu de [Moore, D. (2006). *Plurilinguismes et école*. Paris, France : Éditions Didier]. *Revue des sciences de l'éducation*, 36(1), 288–290. <https://doi.org/10.7202/044015ar>

notamment par la compréhension des règles du métier (les écarts entre les règles circonstanciées et les règles génériques). La première partie propose des études de cas dans lesquelles les auteurs décortiquent l'acte d'accompagnement, tant du point de vue de celui qui accompagne que du stagiaire, mais aussi des élèves. La deuxième partie présente une analyse des synthèses qui portent sur l'accompagnement des stagiaires, notamment l'éternelle dualité entre l'apport de la théorie et de la pratique.

Les nombreuses illustrations du livre permettent aisément de visualiser la méthode d'analyse des auteurs et de comprendre les écarts qui existent dans la compréhension des règles de métier de même que les difficultés à obtenir un accord entre l'accompagnant et l'accompagné dans l'énonciation des règles. À l'instar d'Argyris, C. et Schön, D.A. (1974), dans *Theory in practice: increasing professional effectiveness*. [San Francisco, California: Jossey-Bass.], les auteurs nous amènent à mieux comprendre la théorie professée (espoused theory) et la théorie en usage (*theory-in-use*) dans le métier de supervision des stagiaires, notamment dans l'énonciation des règles du métier, l'utilisation de la controverse et de la découverte. Plus encore, les multiples cas sont illustrés de *verbatim* en provenance de recherches variées (principalement des études européennes) qui donnent le ton à ce volume qui se veut près de l'action. Pour le lecteur qui connaît peu l'organisation du système scolaire français, certaines mises en situations et explications sur les études de cas (notamment les abréviations) paraîtront laborieuses et nuiront à une compréhension élargie du contexte.

Cependant, là où le livre fait mouche, c'est dans l'élargissement de la formation des stagiaires selon les principes de la communauté de pratique [Wenger, E. (1998). *Communities of practice: learning, meaning, and identity*. Boston, Massachusetts: Cambridge University Press.], puisque la prise en charge autonome de son développement par le stagiaire, sous une forte influence des prescriptions externes, peut nuire au développement de son identité professionnelle. Ainsi, selon les auteurs, le répertoire partagé par les praticiens (les règles de métier) se doit d'être transparent, afin que les enseignants débutants puissent mieux se développer, sans être accablés et guidés uniquement par les prescriptions du système. Plus encore, la conclusion, pour une réelle communauté de pratique des formateurs, s'applique aussi au contexte québécois, puisque les formateurs ont rarement l'occasion de développer un répertoire partagé et une identité professionnelle durant leur pratique d'accompagnement, cette identité n'étant pas le seul chapeau qu'ils ont à porter.

CHRISTINE HAMEL  
Université Laval

**Moore, D. (2006). *Plurilinguismes et école*. Paris, France: Éditions Didier.**

L'ouvrage de Danièle Moore présente les principales orientations des plurilingues sociaux en contexte européen. Il a pour objectif de promouvoir leur valorisation

et leur développement en éducation. Il a le mérite d'amener la linguistique à se repenser et à proposer une théorie du langage informée par la sociolinguistique en plus de proposer une *compétence plurilingue et pluriculturelle*. La première partie porte sur les apprenants plurilingues. Ceux-ci développent des représentations complexes, tant linguistiques qu'identitaires; des représentations de l'Autre se forment et les positionnements des interlocuteurs créent des liens qui les unissent ou les distancent, d'où l'importance de prendre en considération les répertoires plurilingues des apprenants. La deuxième partie est une remise en question des didactiques actuelles. L'école a pour défi de reconnaître les compétences *plurilit-téraciées* des enfants à l'école. Une nouvelle vision de la didactique des langues axée sur l'alternance des langues, pourtant condamnée en classe, s'impose, de même que le recours aux langues d'origine des apprenants comme stratégies de transfert des compétences d'une langue à une autre. On observe une remise en question du locuteur natif comme modèle. Dans la dernière partie sont décrits les éléments d'un nouveau cadre didactique et l'auteure y propose de construire à l'école la relation entre les langues et les cultures en tant que marqueurs identitaires. Ce nouvel apport de la didactique soulève des questions quant à la formation des enseignants non formés à ce type de différenciation.

Cet ouvrage a pour assises *le Cadre commun européen de référence* pour les langues ainsi que la définition des compétences linguistiques du citoyen européen, sur la base de la maîtrise de trois langues communautaires. Il a pour avantage d'explicitier les apports du plurilinguisme en contexte européen, en lien avec la mobilité des individus entre les pays de la Communauté européenne en vue d'officialiser le rôle des langues dans la définition d'une identité européenne. Le nouveau cadre de la didactique des langues qui est proposé rejoint la proposition de Labov, qui concevait la sociolinguistique non pas comme une composante isolée, distincte de la linguistique, mais comme devant être le niveau ultime de la linguistique. Il faut aussi souligner la place accordée à la prise en compte des acquis expérimentiels des apprenants plurilingues, acquis considérés comme un atout pour le développement de stratégies dans le transfert des savoirs et des savoir-faire d'une langue à une autre. Par contre, l'ouvrage accorde peu d'espace à la langue comme activité mentale et démarche interculturelle. De plus, l'alternance des langues, axée sur des décloisonnements disciplinaires, mériterait d'être documentée par des expériences positives, puisque l'alternance peut facilement déraiper et conduire à des pratiques non significatives pour les apprenants. Des expériences tirées des programmes d'immersion aux États-Unis, des programmes d'immersion partielle au Canada, des programmes d'enseignement des langues d'origine, des classes d'accueil au Québec et des programmes de l'Université bilingue d'Ottawa, auraient contribué à cerner les limites de l'alternance.

En dernier lieu, la juxtaposition du bilinguisme au plurilinguisme comme une cécité, et décrite comme une condition insuffisante pour le développement des compétences linguistiques et métalinguistiques, permet de répondre aux préoc-

cupations identitaires spécifiques à la réalité européenne, mais ne tient pas compte du statut officiel accordé à la langue dans les autres pays. Plusieurs ont un statut monolingue, d'autres bilingue ou plurilingue par ses dialectes, et se sont donné une langue ou deux langues officielles. Cependant, tous ont à composer avec la mobilité des individus et se considèrent comme des sociétés plurilingues et multiculturelles en quête d'un mieux-vivre sociétal à l'intérieur d'un même pays. Dans cette perspective, un pays peut se doter d'une politique linguistique monolingue ou bilingue, et proposer des approches didactiques plurilingues de l'enseignement des langues. En prenant en compte les apports culturels et linguistiques des apprenants, ces approches favorisent un meilleur apprentissage des langues, la réussite scolaire des élèves et la construction identitaire des apprenants. En ce sens, l'ouvrage de Daniel Moore est bien documenté. Il a le mérite de repositionner la didactique des langues dans le respect de la compétence plurilingue et pluriculturelle des apprenants.

DENISE LUSSIER  
Université McGill

**Perrenoud, P. (2008). *Pédagogie différenciée: des intentions à l'action*. Issy-les-Moulineaux, France: ESF éditeur.**

L'ouvrage en titre en est à sa quatrième édition. Il va sans dire qu'il a déjà suscité l'intérêt de nombreux lecteurs. Cet ouvrage a la *prétention* de concilier la théorie et la pratique. C'est d'ailleurs la raison de l'existence même de la collection *Pédagogies* dirigée par l'auteur même du présent ouvrage. Cela démarre déjà bien l'orientation de la critique dudit ouvrage. À cet effet, en 4<sup>e</sup> de couverture, il est écrit : [...] *confrontant chacun à ce qui fait obstacle, pour lui [l'élève], à la construction des savoirs. On travaille sur le transfert et les compétences. On interroge la relation pédagogique, les fonctionnements de groupe, la distance culturelle, le sens des savoirs et du travail scolaire. Parallèlement, on construit des dispositifs d'individualisation des parcours de formation, on fait éclater les limites de la classe, on organise le suivi des progressions sur plusieurs années, on crée des cycles d'apprentissage, on invente une nouvelle organisation pédagogique*. Voilà la préoccupation de base du livre.

Celui-ci s'adresse à une multitude de personnes, comme l'indique la préface sur les portées de la collection *Pédagogies*. Il veut outiller les enseignants, les formateurs, les animateurs, les éducateurs, mais aussi les parents. À cet effet, tant les lecteurs experts du concept des pédagogies différenciées que les novices peuvent y puiser une bonne source d'informations. Le livre est écrit dans un langage simple, accessible à tous, sans pour autant mettre de côté la rigueur scientifique. Il est à la fois précis, souple et très *imagé*. Le concept des pédagogies différenciées est d'abord présenté d'un point de vue historique, puis expliqué et justifié dans son utilisation. Ce qui intéressera beaucoup les lecteurs, ce sont surtout les nombreuses applications pratiques exposées par l'auteur. Les situations concrètes y sont présentées avec humour.